

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Progettare per competenze

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/78708> since

Publisher:

Franco Angeli

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)


1.2 PROGETTARE PER COMPETENZE *

“Sul tavolo ci sono quattro carte: su un lato di ciascuna di esse c’è raffigurata una lettera, sul lato opposto un numero. Sul lato a noi visibile le carte disposte sul tavolo presentano i seguenti simboli: E, M, 7, 4; si tratta di verificare che le quattro carte rispettino la seguente regola ‘se su un lato c’è una vocale sull’altro deve esserci un numero dispari’ voltando il minor numero di carte possibili. Quali carte volteresti?”

“E’ sera, al grande magazzino l’addetto controlla le operazioni svolte durante la giornata; in particolare deve verificare che, in caso di acquisto superiore a 30 \$ il tagliando sia stato firmato sul retro dal responsabile del reparto. I tagliandi da controllare sono quattro: sul primo è registrato l’importo di 52 \$, sul secondo di 25 \$, il terzo mostra il retro con lo spazio della firma debitamente firmato, il quarto mostra il retro con lo spazio per la firma non firmato. Quali tagliandi devo voltare per verificare che sia stata rispettata la regola prevista dalla Direzione del grande magazzino?”

Nel suo bel libro sulla valutazione degli apprendimenti Maurizio Lichtner (2004) presenta, tra gli altri, questi due esempi per dimostrare quanto sia diverso l’apprendimento scolastico, fondato su un ordine logico, dall’apprendimento in situazioni di realtà, fondato su un ordine pratico ¹. Le due situazioni proposte, infatti, sono logicamente equivalenti, in quanto basate entrambe su un’implicazione logica da verificare (se vocale allora dispari, se maggiore di 30 \$ allora firma), eppure presentano un grado di difficoltà molto diverso (se vuoi verificare le soluzioni vai alle note in fondo all’articolo). La maggiore facilità del secondo quesito è dovuto alla cornice di realtà entro cui inseriamo la situazione problematica, agganciata a referenti reali (gli scontrini, gli articoli da acquistare, una regola organizzativa, ...) e quindi riconoscibile globalmente e in modo intuitivo; cornice di realtà che risulta assente nel primo quesito, basato su simboli astratti e che necessita di un procedimento logico-sistematico per essere risolto.

Tav. 1 Due problemi da risolvere

<p>IL GIOCO DELLE QUATTRO CARTE</p> <p>Hai le seguenti 4 carte:</p> <div><div>E</div><div>M</div><div>7</div><div>4</div></div> <p>Devi verificare il rispetto della seguente regola “se su un lato c’è una vocale, sull’altro deve esserci un numero dispari” voltando il minor numero di carte possibili. Quali carte volteresti?</p>	<p>IL CONTROLLO DEI TAGLIANDI</p> <p>E’ sera, al grande magazzino l’addetto controlla le operazioni svolte durante la giornata. In particolare deve verificare che, in caso di acquisto superiore a 30 \$ il tagliando sia stato firmato sul retro dal responsabile del reparto.</p> <div><div>52 \$</div><div>25 \$</div><div></div><div></div></div> <p>Quali tagliandi deve voltare per verificare che sia stata rispettata la regola prevista dalla Direzione del grande magazzino?</p>
---	--

* Il capitolo riprende una serie di articoli pubblicati nella rivista “L’Educatore” nell’anno scolastico 2008-09.

¹ in entrambi i casi si tratta di voltare il primo e l’ultimo elemento. Nel gioco della 4 carte la E, in quanto vocale dietro cui verificare la presenza del numero dispari, e il 4, in quanto numero pari dietro a cui verificare l’assenza di una vocale; è superfluo invece voltare la M, in quanto consonante, e il 7, in quanto potrebbe solo confermare la regola (se dietro troviamo una vocale) oppure presentare una situazione diversa (se dietro troviamo la consonante). Nel gioco dei tagliandi quello con 52 \$, per verificare se è firmato, e quello senza firma, per verificare se l’importo è superiore a 30 \$; è superfluo invece voltare quello con 25 \$, in quanto inferiore a 30, e quello con la firma, in quanto potrebbe solo confermare la regola (se presenta un importo superiore a 30 \$) oppure presentare una situazione non pertinente con la regola (se presenta un importo non superiore a 30 \$).

Insegnamento muro e ponte: le sfide per la didattica

Allargando il campo alle modalità di apprendimento possiamo riassumere le discontinuità tra l'imparare dentro e fuori dalla scuola con le parole di Lauren Resnick, in un bel saggio pubblicato in italiano in un volume curato da Clotilde Pontecorvo e collaboratori ²:

- *la scuola richiede prestazioni individuali, mentre il lavoro mentale all'esterno è spesso condiviso socialmente;*
- *la scuola richiede un pensiero privo di supporti, mentre fuori ci si avvale di strumenti cognitivi o artefatti;*
- *la scuola coltiva il pensiero simbolico, nel senso che lavora su simboli, mentre fuori della scuola la mente è sempre direttamente alle prese con oggetti e situazioni;*
- *a scuola si insegnano capacità e conoscenze generali, mentre nelle attività esterne dominano competenze specifiche, legate alla situazione.*

La profonda verità di queste differenze non deve condurci a "descolarizzare la società", per dirla con Ivan Illic, bensì vuole far riflettere sui rapporti da instaurare tra scuola e vita, tra riflessione ed esperienza; in altre parole si tratta di riconoscere i *link* esistenti tra la modalità di conoscenza propria della scuola e la complessità del mondo reale. Prendendo spunto da un contributo di Comoglio ³ ci limiteremo a descrivere e a riconoscere le differenze tra due visioni dell'insegnamento scolastico, che si possono trovare in filigrana nei comportamenti effettivi messi in atto in aula dai docenti: l'insegnamento-muro e l'insegnamento-ponte. Il primo si fonda su una sequenza lineare e gerarchica "insegnante-conoscenza-studente-apprendimento" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente tende ad essere visto come un ricettore passivo, riproduttore di una conoscenza preconfezionata; Wilson suggerisce al riguardo la metafora della pillola e conclude ironicamente *"il programma farà tutto il lavoro per voi; come si dice: 'Tutto ciò che si deve fare è Ascoltare!'"* ⁴.
- la conoscenza rimane inerte, incapace di connettersi alla vita reale; come afferma Perkins *"la conoscenza inerte si trova in un attico della mente. Si scioglie solo quando in modo specifico è richiamata da un quiz o da una sollecitazione diretta, altrimenti è una raccolta di polvere"* ⁵.
- l'insegnamento tende a frazionare la conoscenza in componenti elementari per renderlo più accessibile; come ricorda Morin, analizzando criticamente il paradigma cartesiano sotteso a tale modello *"l'approccio riduzionista (...) più che la soluzione è il problema stesso"* ⁶.
- il gruppo tende ad essere visto come fattore di sfondo, o di disturbo del processo di apprendimento, il quale è identificato nella relazione "privata" tra il docente, il contenuto culturale e lo studente.

L'insegnamento-ponte si fonda su una sequenza circolare "studente – conoscenza – insegnante" ed è caratterizzato dai seguenti attributi:

- lo studente è sollecitato ad elaborare una prestazione complessa e locale, riferita ad un problema concreto; rispetto ad essa viene fornito di alcuni supporti attraverso il ruolo dell'insegnante e i materiali didattici a sua disposizione.

² L.B. Resnick, "Imparare dentro e fuori la scuola", in C. Pontecorvo-A.M. Ajello-C. Zuccheromaglio (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento*, Milano, LED, 1995, pp. 61-81.

³ M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri, 2004.

⁴ Wilson, 1995 citato in M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola, 2004.

⁵ Perkins, 1999 citato in M. Castoldi, *Portfolio a scuola*, Brescia, La Scuola, 2004.

⁶ E. Morin, *La testa ben fatta: riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Cortina, 2000.

- la conoscenza muove da contesti reali e ritorna su di essi, in una relazione ricorsiva tra esperienza e conoscenza, teoria e pratica.
- l'insegnamento assume la conoscenza come evento complesso, globale, situato, multidimensionale per il quale qualsiasi operazione di delimitazione e semplificazione richiede di essere ricondotta alle sue relazioni con il tutto.
- il gruppo diventa una risorsa per la risoluzione del problema, non semplicemente il contenitore entro cui si colloca il processo di apprendimento individuale, bensì l'amplificatore e il collettore delle potenzialità individuali.

Pur nella necessaria semplificazione, i due modelli tendono a collocare diversamente il loro baricentro all'interno della dinamica formativa: il modello del muro, o diretto, si fonda su una logica dell'insegnamento, caratterizzata da ordine d'esposizione, sistematicità, pianificazione rigida, affinità con il sapere teorico, mentre il modello del ponte, o indiretto, su una logica dell'apprendimento, caratterizzata da ordine di scoperta, intuizione, gestione flessibile, affinità con il sapere pratico (vd. Tav. 1 per una sintesi delle caratteristiche più evidenti dei due modelli).

Tav. 2 Caratteristiche del modello di insegnamento diretto e indiretto

MODELLO DI INSEGNAMENTO DIRETTO	MODELLO DI INSEGNAMENTO INDIRETTO
È centrato sull'insegnante	È centrato sullo studente
È orientato e diretto dall'insegnante	È diretto dallo studente e facilitato dall'insegnante
È noioso, con lo studente poco interessato e responsabile	È piacevole e divertente, con lo studente interessato e responsabile
È stabilito e preciso, connesso a obiettivi standardizzati	È regolato sulla persona
Si sviluppa in forma intenzionale e formalmente stabilita	Si sviluppa come una ricerca disciplinata, attraverso una interazione culturale, informale, casuale e imprevedibile
È formalizzato in lezioni	È formalizzato in esperienze
È lineare, procede secondo una sequenza di argomenti e di azioni dirette verso uno scopo	È tematico, procede organizzato attorno a problemi o a temi interessanti
È centrato sull'insegnamento	È decentrato sugli studenti che sviluppano conoscenza
È uniforme per tutti gli studenti	È differenziato a seconda degli interessi e le esigenze degli studenti
Ricorre al libro come lo strumento principale	Ricorre a fonti e materiali diversi
Avviene su compiti assegnati dall'insegnante	Avviene su compiti scelti dallo studente, richiesti o suggeriti dai problemi o dai temi che vengono sviluppati
Procede perlopiù in modo individualistico	Procede in cooperazione con altri compagni e con l'insegnante
La conoscenza è frammentata in parti per rendere più facile l'assimilazione	La conoscenza è un tutto di parti interconnesse
L'insegnante insegna, gli studenti stanno seduti e ascoltano	Gli studenti e la classe lavorano su progetti con l'aiuto dell'insegnante
È riproduzione della conoscenza presentata dall'insegnante o dal testo	È produzione di conoscenza
È controllato attraverso test e voti	È controllato attraverso una valutazione autentica

[adattamento da M. Comoglio, *Insegnare e apprendere con il Portfolio*, Milano, Fabbri, 2004, p. 54]

Rispetto alle peculiarità del sapere scolastico richiamate in precedenza possiamo rileggere i due modelli in base alla diversa modalità con cui gestiscono la relazione tra mondo scolastico e mondo reale. Nell'insegnamento-muro si assumono le discontinuità indicate da Resnick come dati incontrovertibili su cui costruire l'identità formativa della scuola; si crea una sorta di barriera tra mondo scolastico e mondo reale, posta a difesa della missione culturale della scuola. Nell'insegnamento-ponte si punta a sciogliere tali

discontinuità, creando dei costanti collegamenti tra mondo reale e conoscenza scolastica, tra saperi pratici e saperi teorici; il lavoro scolastico diviene un'opportunità di prendere le distanze dalla realtà contingente, di ritrarsi per osservarla e comprenderla più in profondità.

Il passaggio ad un insegnamento-ponte implica un insieme di sfide per l'insegnante, ben riassunte da Perrenoud nell'analizzare un approccio didattico basato sulle competenze ⁷:

- *considerare i saperi come risorse da mobilitare*. La conoscenza non deve essere materia inerte, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia viva, da mettere in relazione con le esperienze di vita e i problemi che la realtà pone;
- *lavorare per situazioni problema*. La stretta connessione tra realtà e scuola, simboleggiata dalla metafora del ponte, si riflette nell'appoggiare il lavoro didattico su attività in grado di integrare i diversi saperi e di renderlo significativo proponendo situazioni problematiche da affrontare, attivando processi euristici in contesti reali;
- *negoziare progetti formativi con i propri allievi*. Il ruolo di protagonista del proprio apprendimento affidato agli studenti si riflette nella pratica della contrattualità formativa, funzionale ad una condivisione di senso del lavoro didattico, non solo con gli studenti, ma anche con gli altri soggetti coinvolti (genitori, interlocutori esterni, personale ATA, ..);
- *adottare una pianificazione flessibile*. L'aggancio con problemi di realtà richiede un approccio strategico alla progettazione, fondato sulla messa a fuoco di alcune linee d'azione da adattare e calibrare durante lo sviluppo del percorso formativo;
- *praticare una valutazione per l'apprendimento*. La pratica consapevole in cui si esprime l'apprendimento amplifica il potenziale formativo del momento valutativo, vero e proprio specchio attraverso cui conoscere e riconoscersi, risorsa metacognitiva per il soggetto che apprende;
- *andare verso una minore chiusura disciplinare*. La realtà è per sua natura restia ad essere rinchiusa nei recinti concettuali e metodologici delle singole discipline, necessità di una pluralità di sguardi attraverso cui osservare e comprendere la propria esperienza;
- *convincere gli allievi a cambiare mestiere*. Una diversa modalità con cui avvicinarsi all'insegnamento non impatta solo con le resistenze e le routine del corpo docente, ma anche con gli stereotipi, le aspettative, i modelli culturali degli studenti, delle loro famiglie, della comunità sociale.

Quest'ultima avvertenza di Perrenoud segnala con evidenza che la sfida non è solo tecnico-professionale bensì soprattutto culturale, investendo l'intera comunità sociale che ruota intorno all'universo scolastico. Non a caso l'illustre sociologo francese ammonisce: *“se si cambiano solo i programmi che figurano nei documenti, senza scalfire quelli che sono nelle teste, l'approccio per competenze non ha nessun futuro”*.

Unità, moduli, progetti: logiche progettuali a confronto

Molte delle sfide che abbiamo indicato rinviano inevitabilmente ai modelli progettuali, considerata la stretta relazione che si determina tra modi della progettazione, modi dell'insegnamento e modi della valutazione: espressioni quali *“adottare una pianificazione flessibile”*, *“negoziare i progetti formativi con i propri allievi”*, *“andare oltre una chiusura disciplinare”* rinviano ad un ripensamento dei modi della progettazione didattica.

Le istituzioni scolastiche del ciclo primario proprio in questi mesi sono invitate a ripensare i propri curricula di scuola in rapporto alle Indicazioni per il curriculum promulgate in via

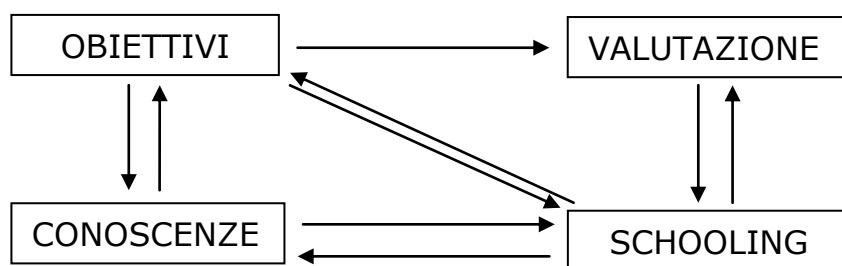
⁷ P.Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, Anicia, 2003.

sperimentale lo scorso anno; ciò comporta per i docenti misurarsi con la sfida di elaborare un curricolo per competenze. Ma cosa caratterizza un curricolo per competenze? Solo una riformulazione degli obiettivi, non in termini di conoscenze o abilità bensì di competenze? O implica anche un ripensamento della struttura progettuale su cui costruire il curricolo? Si riflette anche sulle scelte metodologiche o didattiche?

Mi pare che su questo piano si giochi il significato della proposta di sperimentazione e di ricerca didattica avanzata dal Ministero alle istituzioni scolastiche: si tratta di un'ennesima riverniciatura lessicale di un modello curricolare che rimane sostanzialmente identico a se stesso oppure richiede un ripensamento in profondità della logica progettuale impiegata? Si risolve nella sostituzione di qualche intestazione di colonna o di riga - da "conoscenze" a "competenze", da "obiettivi di apprendimento" a "traguardi di sviluppo", etc. - oppure comporta una rielaborazione dell'intero schema progettuale sotteso al progetto didattico della scuola e delle singole classi? E' l'ennesima operazione gattopardesca di lifting estetico o è un'opportunità per interrogarsi sui propri modelli didattici?

In questa direzione vuole collocarsi il presente contributo, cercando di riconoscere le logiche progettuali sottese ad un approccio didattico per competenze, ad un insegnamento-ponte. La letteratura sulla progettazione didattica che è circolata in questi anni ci ha proposto una molteplicità di modelli progettuali, abbastanza disorientante: programmazione per obiettivi, programmazione per concetti, programmazione per sfondo integratore, programmazione per temi, post-programmazione, programmazione per competenze, programmazione per problemi, programmazione per situazioni sono alcune tra le espressioni indicate per designare i diversi modelli progettuali che sono circolati, in stagioni più o meno fortunate. Se dovessimo tentare di dare ordine alle diverse proposte potremmo recuperare uno strumento prezioso proposto da Elio Damiano per rappresentare la struttura di un curricolo scolastico: la mappa di Kerr. Si tratta di un dispositivo di rappresentazione della logica curricolare che individua quattro "regioni" tra loro strettamente interconnesse, a loro volta declinate in componenti più analitiche (vd. Tav. 3): la prima regione è quella degli obiettivi progettuali, in risposta alla domanda "perché insegnare?"; la seconda regione è quella delle conoscenze, in risposta alla domanda "che cosa insegnare?"; la terza regione è quella dello schooling, in risposta alla domanda "come insegnare?"; la quarta regione è quella della valutazione, in risposta alla domanda "come valutare i risultati dell'insegnamento?".

Tav. 3 La mappa di Kerr: regioni e relazioni prevalenti



In rapporto alle regioni indicate nella mappa, che riprendono essenzialmente le domande chiave - già individuate da Tyler nel 1949 - caratterizzanti un impianto curricolare, è possibile collocare i diversi modelli di programmazione richiamati sulla base della prevalenza che assegnano all'una o all'altra regione (vd. Tav. 4). Tale classificazione si centra sul contenuto dei diversi modelli, più che sulla loro logica formale, basandosi sul "baricentro didattico" che caratterizza ciascun modello, centrato più sulla definizione degli obiettivi, piuttosto che sulla strutturazione delle conoscenze, piuttosto che sull'organizzazione del contesto didattico.

Tav. 4 Mappa di Kerr e modelli di programmazione.

OBIETTIVI Programmazione per obiettivi Programmazione per competenze	VALUTAZIONE
CONOSCENZE Programmazione per concetti Programmazione per temi	SCHOOLING Programmazione per sfondo integratore Programmazione per situazioni Programmazione per problemi

Una proposta di classificazione fondata sulla logica formale è quella avanzata da Massimo Baldacci⁸, il quale riconduce i diversi modelli di programmazione a tre tipologie di fondo, distinte in base alla differente unità di analisi della progettazione che assumono: le Unità didattiche, i Moduli didattici, i Progetti didattici. Il criterio distintivo, in questo caso, è di tipo formale in quanto si fonda sulle caratteristiche costitutive dell'unità elementare della logica progettuale, piuttosto che sulla componente della progettazione didattica privilegiata (obiettivi, concetti, situazioni, etc.). Secondo Baldacci le diverse espressioni impiegate nel linguaggio della programmazione per designare tali unità di base (unità di apprendimento, sequenza, progetto, percorso, unità, modulo, etc.) sono riconducibili alle tre tipologie indicate.

In particolare l'Autore propone due parametri in base a cui riconoscere i tratti salienti di ciascuna tipologia. Il primo riguarda la struttura progettuale su cui si fonda, distinguendo tra una struttura molecolare, di tipo analitico e che scompone il percorso didattico nelle sue componenti elementari, e una struttura molare, di tipo globale e che assume il percorso didattico nella sua complessità. Secondo un'analogia mutuata dal linguaggio della chimica, la struttura molecolare articola la materia progettuale nelle sue unità minime, le molecole appunto, laddove la struttura molare assume la materia progettuale nella sua complessità, designata come mole⁹.

Il secondo parametro concerne la strategia progettuale sottesa, distinguendo tra una strategia deduttiva, di tipo top-down che muove da una individuazione degli scopi per ricavarne le modalità dell'azione didattica, ed una strategia induttiva, di tipo bottom-up che muove dalle caratteristiche dell'esperienza didattica per risalire alle finalità che persegue. Le due strategie si caratterizzano per un differente rapporto che si viene a determinare tra i fini ed i mezzi dell'azione progettuale: la strategia deduttiva si basa su una gerarchia fini-mezzi, per la quale i modi della didattica sono derivati dagli scopi che si intende perseguire; la strategia induttiva compie una inversione mezzi-fini, per la quale la centralità è assegnata al processo didattico e al potenziale formativo che lo qualifica, quindi agli scopi che può perseguire.

Sulla base dei due parametri indicati vengono identificate tre tipologie progettuali (cfr. Tav. 5), così descritte da Baldacci:

- L'Unità didattica, intesa come *“l'unità progettuale minima che conserva tutte le caratteristiche di un progetto complesso (obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione), relativamente all'insegnamento-apprendimento di un certo argomento, che in genere è di carattere disciplinare o multidisciplinare entro un certo ambito di saperi”*; essa si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia deduttiva,

⁸ M. Baldacci, *Unità di apprendimento e programmazione*, Napoli, Tecnodid, 2005.

⁹ La mole di una sostanza chimica - elemento o composto - è approssimabile come una quantità di sostanza la cui massa, espressa in grammi, coincide numericamente con la [massa atomica](#) o [molecolare](#) della sostanza stessa; la molecola è la più piccola unità strutturale di un [composto chimico](#) non ionico che può esistere allo stato libero e che ne mantiene le medesime proprietà chimiche.

basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molecolare, che mira a riconoscere le unità elementari del percorso didattico.

- Il Modulo didattico, inteso come *“un percorso d’insegnamento-apprendimento (dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione) dedicato ad un blocco di contenuti di una certa ampiezza e di natura prevalentemente curricolare. In genere un modulo didattico è composto da unità didattiche ed è, a sua volta, componibile con altri moduli in un corso di studi”*; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia deduttiva, basata su un approccio sistematico al sapere, e una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità.
- Il Progetto didattico, inteso come *“un percorso di insegnamento-apprendimento (dotato di obiettivi, procedure didattiche, modi di valutazione) centrato su una tematica di una certa ampiezza, per lo più di carattere extracurricolare (attinta dal mondo, dall’esperienza) e che, per la sua intrinseca complessità, richiede una trattazione curricolare”*; esso si pone quindi al punto di intersezione tra una strategia induttiva, basata su un approccio euristico ed esplorativo al sapere, ed una struttura molare, che mira a rappresentare il percorso didattico nella sua complessità.

Tav. 5 Logiche progettuali a confronto.

		struttura	
		molecolare	molare
strategia	deduttiva (top-down)	UNITA' DIDATTICA	MODULO DIDATTICO
	induttiva (bottom-up)	//	PROGETTO DIDATTICO

Può essere utile provare ora a connettere la classificazione delle logiche progettuali proposta da Baldacci con le considerazioni sulle differenze tra “insegnamento muro” e “insegnamento ponte” svolte nell’articolo precedente. Orbene, il Progetto didattico tende a riassumere in sé alcune delle prerogative proprie di un “insegnamento ponte”: da un lato si fonda su una strategia induttiva, per la quale il percorso didattico muove dall’esperienza reale e tende ad utilizzare i saperi disciplinari come strumenti di comprensione del mondo reale; dall’altro assume una struttura molare, evitando di ridurre la realtà alle sue componenti elementari e assumendola nella sua complessità, in chiave pluridisciplinare. Laddove i Moduli didattici e le Unità didattiche possono essere ricondotti ad una doppia articolazione (il Corso articolato in moduli, a loro volta articolati in unità didattiche) di una medesima strategia didattica, quella deduttiva appunto, che richiama alcune prerogative proprie dell’“insegnamento muro”, in particolare il muovere dalla struttura del sapere e considerare il percorso didattico come funzionale al perseguimento degli obiettivi di conoscenza stabiliti.

Non a caso molte delle sfide evidenziate da Perrenoud come cruciali per il passaggio ad una didattica per competenze, tipica dell’insegnamento ponte, riprendono alcuni tratti distintivi del Progetto didattico: considerare i saperi come risorse da mobilitare, lavorare per situazioni problema, adottare una pianificazione flessibile, negoziare i progetti formativi con i propri allievi. Ritornando quindi alla sperimentazione delle Indicazioni nazionali, richiamata all’inizio di questo articolo, possiamo concludere che

elaborare un curriculum di scuola secondo un approccio per competenze richiede non solo di riformulare gli obiettivi in termini di competenze, bensì di rivoltare la struttura stessa del curriculum, organizzandola per progetti didattici (o comunque si vogliano chiamare le unità di base del curriculum basate su una struttura molare e su una strategia induttiva). Ciò ovviamente richiede di ripensare non solo la struttura formale del curriculum, ma anche i modi con cui organizzare il setting didattico, con cui esercitare la mediazione didattica, con cui gestire la relazione tra insegnante e allievi.

Progetti didattici e situazioni problema

Ovviamente l'espressione progetto didattico risulta molto generica e si presta ad una molteplicità di significati: ogni tentativo di anticipare un percorso di insegnamento è un progetto didattico ... abbiamo quindi bisogno di definire in modo più preciso l'accezione che vogliamo attribuire all'espressione "progetto didattico" e, soprattutto, di provare a tradurla in termini operativi. Sulla scorta della proposta di Massimo Baldacci abbiamo già individuato le due prerogative del progetto didattico, in rapporto ad altri modelli di programmazione: fondarsi su una strategia induttiva, per la quale il percorso didattico muove dall'esperienza reale e tende ad utilizzare i saperi disciplinari come strumenti di comprensione del mondo reale, e assumere una struttura molare, evitando di ridurre la realtà alle sue componenti elementari e assumendola nella sua complessità, in chiave pluridisciplinare. Possiamo quindi definire il progetto didattico come un *percorso di insegnamento/apprendimento finalizzato allo sviluppo di competenze nel soggetto e centrato su una situazione-problema da affrontare, la quale rappresenta la cornice di senso entro cui collocare le diverse azioni previste dal progetto stesso*.

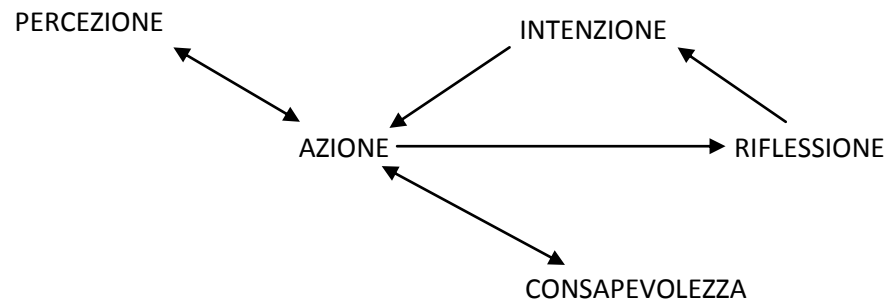
Sono, quindi, due i concetti attraverso i quali riempire di significato l'espressione "progetto didattico": da un lato il costrutto di "competenza", che precisa i traguardi formativi che vogliono essere sviluppati attraverso l'esperienza formativa; dall'altro il costrutto di "situazione problema", che sintetizza il punto di partenza e il punto di arrivo del percorso didattico e lo qualifica come un percorso strutturato di soluzione condivisa di un problema dotato di senso per gli attori coinvolti.

Può essere utile provare ad esplorare in modo più approfondito il significato di "situazione-problema", da assumere prevalentemente in senso euristico: non tanto, cioè, "qualcosa che non funziona" da sistemare, quanto "qualcosa da risolvere", che sfida le nostre capacità. L'espressione è ripresa dalla letteratura pedagogica in lingua francese e mi pare rappresenti una felice sintesi di due attributi che caratterizzano il punto di avvio di un percorso didattico: da un lato il riferimento ad un problema, una domanda a cui rispondere, un interrogativo da esplorare, una condizione di disequilibrio da riequilibrare; dall'altro il richiamo ad una situazione, ovvero ad un contesto di realtà dentro cui collocare il problema stesso, ad una cornice operativa nella quale concretizzare il processo risolutivo. Possiamo quindi definire la "situazione-problema" come *un problema da risolvere in un dato contesto operativo, all'interno dei vincoli e delle risorse poste dal contesto stesso*.

E' interessante segnalare come il riferimento ad una situazione-problema richiami le caratteristiche distintive del processo apprenditivo in chiave socio-costruttivista, così come viene sintetizzato, ad esempio, da un autore come Jonassen (vd. Tav. 6), il quale definisce l'apprendimento come *"una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne"*. Il triangolo "intenzione-azione-riflessione" ben evidenzia l'approccio connesso alla risoluzione di un problema, attraverso una regolazione progressiva tra l'azione del soggetto e lo scopo che persegue, tra il problema posto e i

tentativi posti in essere per affrontarlo. I vincoli e le risorse richiamano il riferimento al contesto entro cui si svolge l'azione, oltre che alle caratteristiche del soggetto, sulla base di un approccio situazionista attento a collocare la dinamica di apprendimento entro un dato contesto.

Tav. 6 Il processo di apprendimento secondo Jonassen

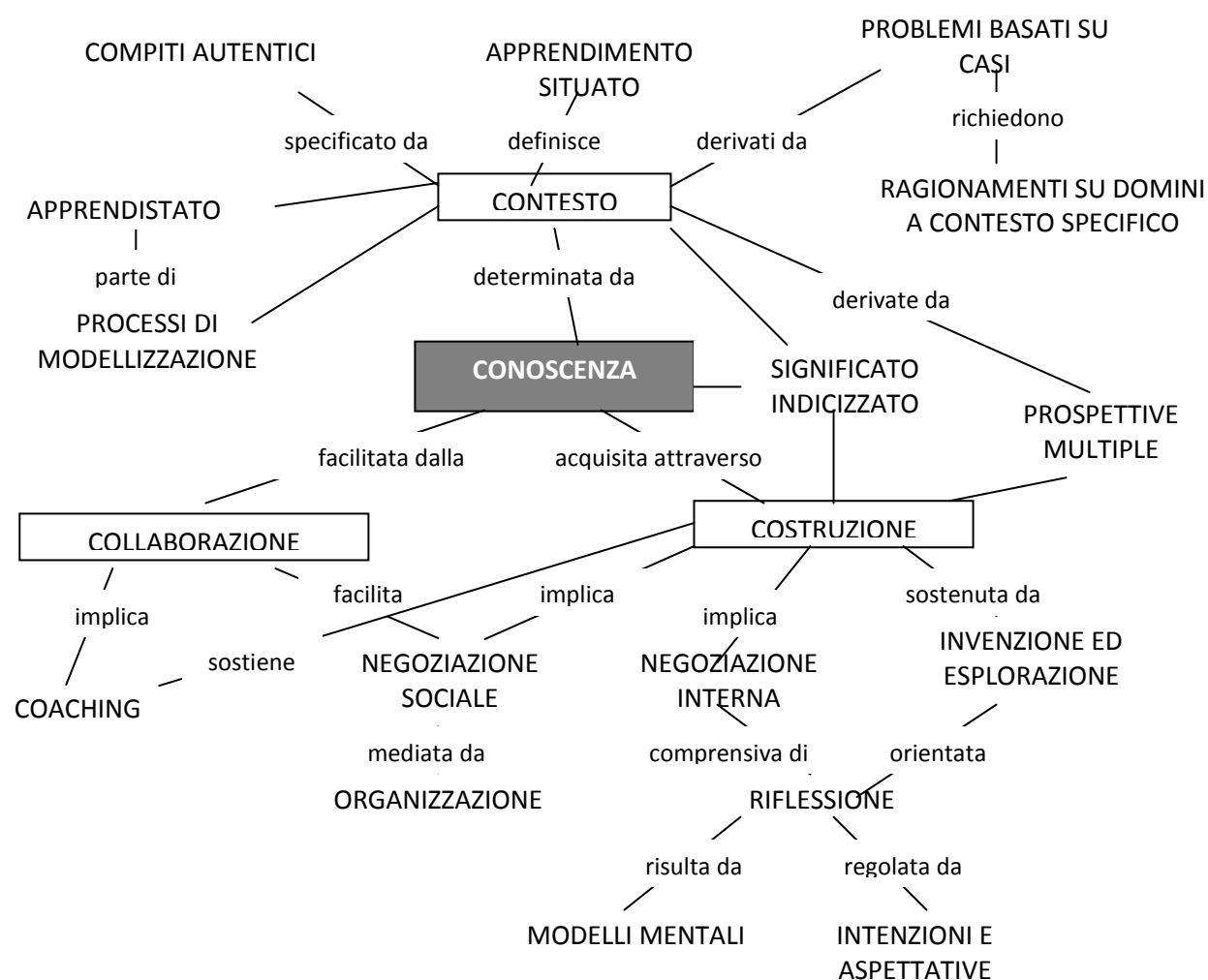


Fonte: Jonassen, citato in B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.

Lo stesso Jonassen rappresenta il processo conoscitivo intorno ai tre poli sui cui ruota la costruzione di significato: il *contesto* che lo determina, la *collaborazione* che la facilita e la *costruzione* intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore (cfr. Tav. 7). Da qui la definizione dei caratteri che qualificano il processo di apprendimento:

- *attivo*, a denotare il ruolo consapevole e responsabile del soggetto;
- *costruttivo*, a denotare il processo di equilibratura tra strutture mentali pregresse e nuove conoscenze;
- *collaborativo*, a denotare la dinamica di interazione sociale entro cui si sviluppa l'apprendimento;
- *intenzionale*, a denotare il ruolo dei processi motivazionali e volitivi nello sviluppo del potenziale apprenditivo;
- *conversazionale*, a denotare il ruolo del linguaggio nello strutturare il confronto e la negoziazione dei significati tra gli attori;
- *contestualizzato*, a denotare il riferimento a compiti di realtà entro cui situare il processo apprenditivo;
- *riflessivo*, a denotare il circolo ricorsivo tra conoscenza, esperienza e riflessione su di essa su cui si struttura la negoziazione intrapsichica.

Tav. 7 Modello di apprendimento in prospettiva socio-culturale di Jonassen



Fonte: Jonassen, citato in B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Roma, Carocci, 2002.

Alcuni autori identificano le situazioni-problema come attività funzionali all'integrazione di saperi, mettendo in risalto il rapporto tra esse e lo sviluppo di competenze. La situazione problematica richiede di mobilitare l'insieme delle risorse di cui il soggetto dispone per essere affrontata, sia interne che esterne, attraverso la dialettica tra intenzione da perseguire, riflessione sul proprio agire e percezione del contesto ben rappresentata da Jonassen; in altre parole richiede al soggetto di esercitare la sua competenza nell'affrontare il problema posto. Si tratta di un "saper agire" che si qualifica nella capacità di affrontare un compito mettendo in moto ed integrando le proprie risorse personali e utilizzando le variabili contestuali entro cui si opera.

La Tav. 8 sintetizza alcuni attributi che qualificano l'idea di competenza come "saper agire" e ci permette di cogliere le analogie con le caratteristiche di una situazione-problema: la presenza di una strategia d'azione attraverso cui affrontare il compito posto; l'integrazione delle risorse a disposizione del soggetto in termini di conoscenze, abilità e attitudini sollecitate dal compito da affrontare; la sensibilità al contesto intesa come capacità di muoversi all'interno delle risorse e dei vincoli posti dalla situazione. Sul significato di competenza rinviamo alla sterminata letteratura sul tema ¹⁰, limitandoci a riformulare in chiave progettuale una nota affermazione di Wiggins a

¹⁰ Cfr. M. Pellerey, *Le competenze individuali e il Portfolio*, Firenze, La Nuova Italia, 2004 e D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Torino, SEI, 2006.

proposito della valutazione delle competenze: si tratta di potenziare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.

Tav. 8 La competenza come “saper agire”



Un repertorio ricco e articolato di situazioni-problema a scopi didattici è quello proposto da Roegiers, riportato nella Tav. 9; il suo interesse sta proprio nella ricchezza dei suggerimenti forniti, che spaziano da attività ben delimitate e specifiche (le attività a bassa strutturazione) a proposte molto aperte e complesse (i progetti di classe o i compiti complessi). Il denominatore comune è rappresentato proprio dalla nozione di situazioni-problema, ovvero dalla identificazione di un compito problematico su cui mobilitare le proprie risorse personali e quelle riconoscibili nel contesto d'azione.

Oltre al grado di complessità, le diverse attività proposte si differenziano in rapporto ad altri parametri: il carattere individuale o sociale del compito, in quanto alcune attività possono essere rivolte al singolo allievo mentre altre si rivolgono a gruppi di allievi o all'intera classe; la natura disciplinare o multidisciplinare, in quanto alcune attività afferiscono in modo più specifico ad una determinata materia mentre altre mettono in gioco in modo più evidente vari ambiti di competenza; la dimensione interna od esterna del compito proposto, in quanto alcune attività possono essere svolte nell'ambito del lavoro scolastico, mentre altre si orientano in modo più definito verso contesti esterni alla scuola. Si tratta di aspetti che richiamano i connotati propri dell'esercizio di una competenza, come abbiamo visto nella sezione precedente, e che sono presenti in forme più o meno evidenti nelle diverse situazioni-problema, lungo un continuum che va da proposte ben delimitate e strutturate a proposte molto aperte e complesse; in tutte possiamo comunque trovare l'attenzione ad una sollecitazione del “saper agire” da parte del soggetto, a potenziare non solo ciò che lo studente sa, ma ciò che sa fare con ciò che sa.

Tav. 9 Repertorio di situazioni-problema

ATTIVITA'	ESEMPI
ATTIVITA' A BASSA STRUTTURAZIONE	Far inscenare un dialogo nel quale sia utilizzata una struttura linguistica appena presentata
PROBLEMI A CARATTERE ESPLORATIVO	Chiedere agli allievi di scrivere una lettera in lingua straniera (per rispondere ad un corrispondente) contenente parole/strutture linguistiche appena studiate
PROBLEMI FINALIZZATI A FAR INTEGRARE APPRENDIMENTI GIA' CONSOLIDATI	Far progettare un'uscita didattica per effettuare una ricerca di informazioni in un luogo dato, in un certo orario, con determinati mezzi a disposizione, un budget definito
ATTIVITA' COMUNICATIVE	Chiedere agli allievi di descrivere una situazione rappresentata figurativamente, di terminare una striscia a fumetti, di scrivere una scenetta da rappresentare, di scrivere un biglietto d'invito ad una festa, di commentare o terminare una storia per loro significativa
COMPITI COMPLESSI DA SVOLGERE IN UN CONTESTO DATO	Chiedere agli allievi di scrivere un testo che deve essere pubblicato, di realizzare un progetto, di realizzare un plastico, di realizzare un montaggio audiovisivo, di preparare e realizzare un'inchiesta, una campagna di sensibilizzazione, ...
PRODUZIONI A TEMA	Chiedere agli studenti di preparare una comunicazione alla classe o una relazione su un argomento stabilito
USCITE SUL TERRITORIO, ATTIVITA' OSSERVATIVE	Proporre visite al termine di un insieme di attività, con successivo trattamento dei dati raccolti, o all'inizio di un percorso, nel quale verranno riprese o confermate le ipotesi generate
ATTIVITA' LABORATORIALI	Nell'ambito del laboratorio scientifico, richiedere l'elaborazione di ipotesi, la messa a punto o la selezione di strumenti per la raccolta dei dati, la loro elaborazione, ...
PRODUZIONI ARTISTICHE	Produzione di un testo letterario, di un pezzo musicale, di una scultura, di un dipinto
STAGE PRATICI	Stage di lingua straniera all'estero; nella scuola superiore stage professionali, tirocini
PROGETTI DI CLASSE	Progetti volti ad una produzione o ad una realizzazione concreta, a carattere funzionale (ad es. video di presentazione della scuola, elaborazione di un progetto per ristrutturare il giardino, etc.)

Fonte: Roegiers, citato in D. Maccario, *Insegnare per competenze*, Torino, SEI, 2006.

Costruire un progetto didattico

Si tratta ora di precisare meglio, e fornire qualche esemplificazione, di alcuni aspetti operativi connessi alla elaborazione di un progetto didattico. Quale struttura prevedere per il progetto didattico? Come agganciare la competenza che si intende promuovere alle scelte didattiche? Quale spazio alla situazione-problema e quali connessioni con gli altri elementi? Su queste domande proveremo a fornire qualche prima risposta, a partire da alcuni percorsi di ricerca didattica realizzati o in corso di realizzazione con scuole o reti di scuole su questi temi ¹¹.

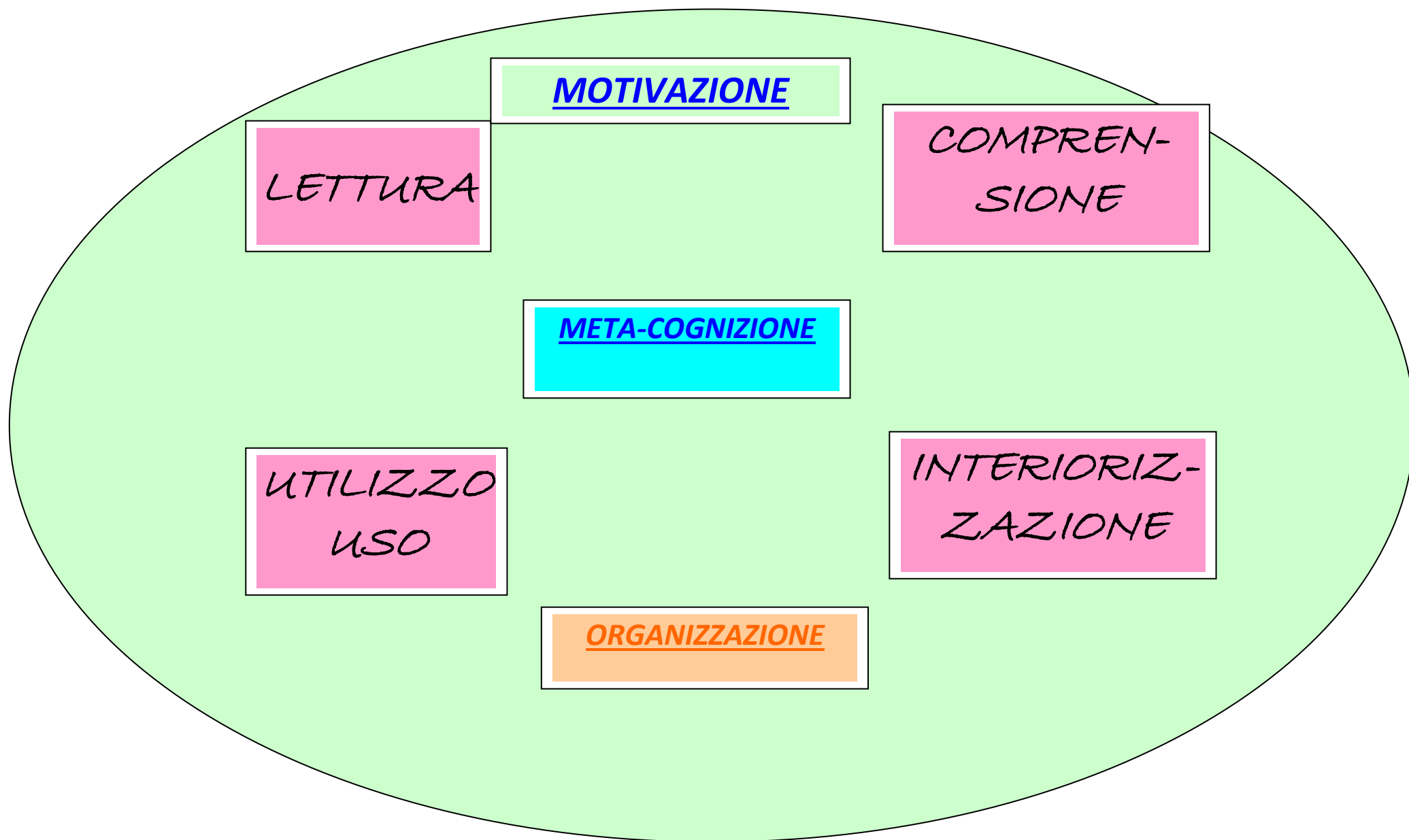
Il formato proposto per la costruzione di un progetto didattico centrato sullo sviluppo di competenze è il seguente:

- Caratteristiche del contesto classe (*sintetica descrizione del contesto classe e dei livelli di padronanza raggiunti sulla competenza prescelta*)
- Competenza da sviluppare (*messa a fuoco della competenza e sua rappresentazione visiva: in rapporto a quali dimensioni posso valutare la competenza nei miei allievi/e?*)
- Traguardi di competenza (*individuazione dei principali apprendimenti che si intende sviluppare attraverso il progetto didattico: si suggerisce di articolare gli apprendimenti da sviluppare in termini di conoscenze [sapere], abilità [saper fare] e attitudini [saper essere]*)
- Situazione-problema da affrontare (*messa a fuoco della situazione problematica su cui sviluppare il progetto e a cui finalizzare i prodotti attesi*)
- Tappe del percorso (*articolazione della struttura del percorso in modo da evidenziare tempi, fasi, attività specifiche, metodologie, strumenti/materiali*)
- Modalità di valutazione (*definizione delle modalità di valutazione in itinere e conclusive: rubrica valutativa, compiti autentici, strategie autovalutative, modalità di osservazione, ...*)

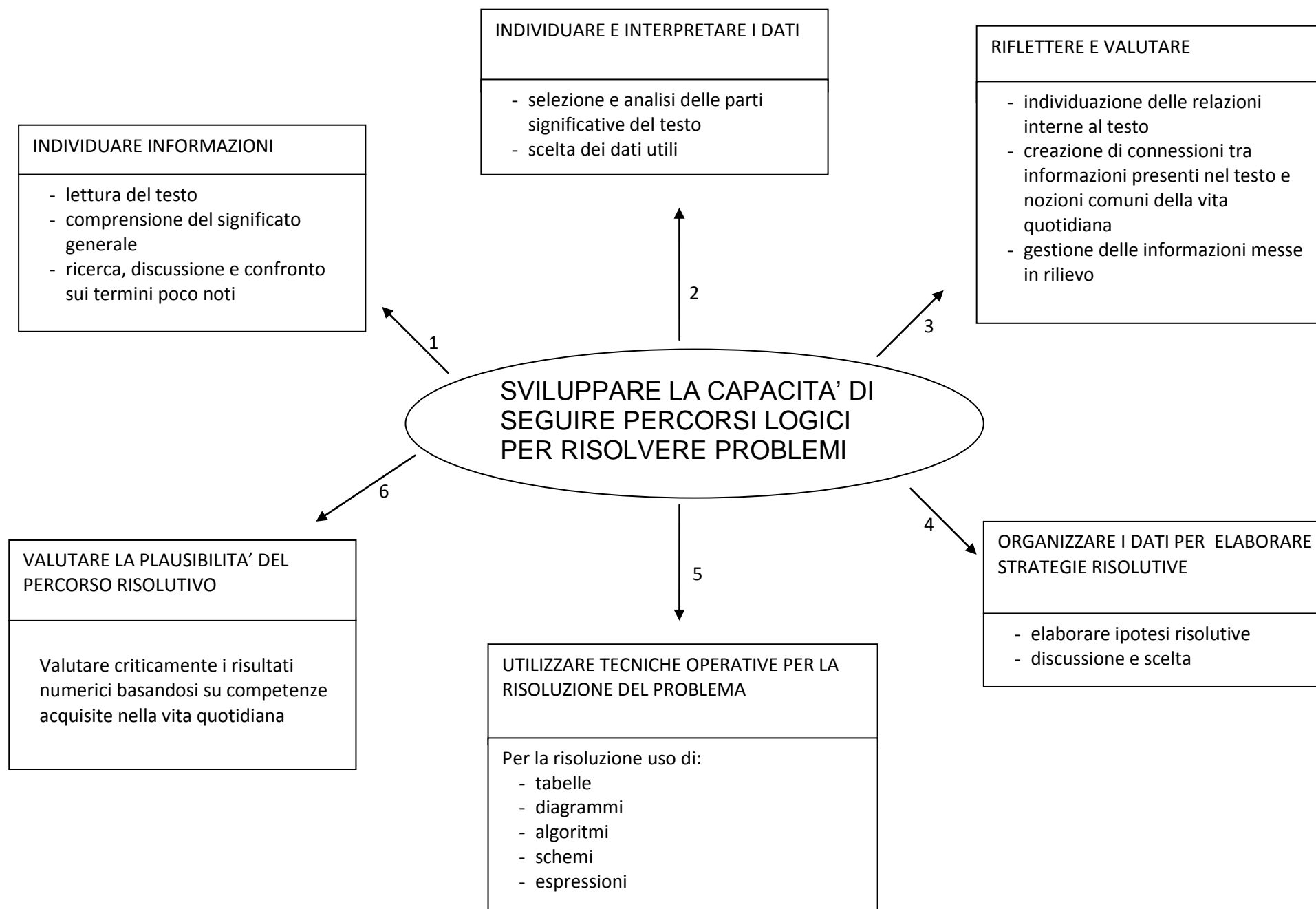
Il punto di avvio consiste nella individuazione della competenza da sviluppare e nella sua concettualizzazione, attraverso la messa a fuoco delle dimensioni della competenza che si ritengono cruciali e si intendono promuovere; la rappresentazione visiva di queste dimensioni attraverso una mappa viene proposto come uno strumento per condividere il significato della competenza selezionata. A titolo esemplificativo si propongono due esempi, il primo relativo ad un percorso sulla competenza nello studio, sviluppato nelle ultime classi della scuola primaria (Tav. 10), il secondo relativo ad un percorso sulla competenza nella risoluzione dei problemi, sviluppato in una classe IV primaria (Tav. 11).

¹¹ Tra le altre si citano la rete Salice, avente come capofila l'Istituto comprensivo di Breno (BS), il Circolo Didattico di Asti V, l'Istituto comprensivo di Iseo (BS), l'Istituto Comprensivo Thouar-Gonzaga di Milano, la rete degli Istituti scolastici di Manerbio (BS), nell'ambito del progetto regionale "Le parole della qualità pedagogica"; colgo l'occasione per ringraziare i docenti delle scuole citate per il contributo di idee e di impegno nella ricerca.

Tav. 10 Rappresentazione visiva competenza nello studio – livello passaggio primaria/secondaria



Tav. 11 Rappresentazione visiva competenza nello risoluzione di problemi – classe IV primaria



Un passaggio ulteriore consiste nel declinare la competenza selezionata in traguardi formativi più specifici, attraverso l'individuazione degli apprendimenti che si intendono sviluppare. A tale proposito si suggerisce di mantenere la distinzione tra obiettivi di conoscenza e di abilità, impiegata ad esempio nelle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati emanate dal Ministero Moratti o nello schema di regolamento sull'obbligo formativo emanato dal Ministero Fioroni. Alle due categorie di conoscenze ed abilità si aggiunge quella di attitudini per richiamare quegli aspetti che esulano dai saperi e dai saper fare che si ritengono essenziali nello sviluppo della competenza prescelta; la raccomandazione del Parlamento europeo sulle competenze chiave per la cittadinanza compie la stessa scelta, declinando ciascuna delle otto competenze chiave in conoscenze, abilità e attitudini.

Il riferimento alle caratteristiche del contesto classe e ai livelli di padronanza raggiunti vorrebbe essere uno stimolo a contestualizzare la messa a fuoco della competenza da sviluppare in rapporto ad uno specifico setting formativo e alle sue peculiarità, in considerazione del principio secondo cui un obiettivo formativo espresso in termini di competenza non può avere un valore astratto ma richiede di essere situato in rapporto ad uno specifico contesto formativo, in relazione a bisogni individuati e a contenuti e attività definite.

Un altro passaggio chiave nella costruzione del progetto didattico riguarda l'individuazione della situazione-problema che, come abbiamo visto nell'articolo precedente assolve diverse funzioni: costituisce la cornice di senso entro cui inquadrare il progetto formativo, definisce il punto di arrivo verso cui orientare e finalizzare le diverse fasi del progetto, precisa il contesto operativo entro il quale manifestare e sviluppare la competenza identificata. Oltre agli esempi di situazioni-problema richiamati nell'articolo precedente si richiamano nella Tav. 12 alcune proposte riprese dai progetti didattici a cui si è fatto riferimento nelle esemplificazioni precedenti.

Tav. 12 Esempi di situazioni problema

Classe IV primaria – risoluzione di problemi

La classe quinta A della nostra scuola organizza una bellissima gita di fine anno a Roma. Ecco alcune informazioni importanti:

- 18 alunni
- 2 insegnanti accompagnatori
- Periodo da lunedì 2 maggio a giovedì 5 maggio
- Tipologia di soggiorno: albergo 1/2 pensione
- Viaggio in treno 2 ^ classe

Occorre definire i costi relativi ai diversi aspetti della gita (viaggio, soggiorno, gite turistiche), sulla base del programma allegato.

Classe V primaria – studio

Devi preparare una lezione di storia, fingendo di essere un professore della futura scuola media che vuole spiegarlo ai suoi alunni.

Leggi attentamente il testo che ti viene fornito che è un capitolo di storia di un libro di prima media. Per comprenderlo in modo approfondito puoi dividerlo in pezzi o in sottocapitoli.

Costruisci una mappa, uno schema del testo letto o , più semplicemente , prendi degli appunti. La mappa , o lo schema o gli appunti, ti serviranno come scaletta da seguire per rispondere l'argomento alla classe. Studiat bene la mappa, lo schema o gli appunti e rileggi il testo fino a essere sicuro di ricordarlo bene per spiegarlo ai tuoi alunni.

Ora prova a esporre oralmente ai tuoi compagni il contenuto dell'argomento che hai studiato sforzandoti però di non ripetere dall'inizio il testo letto ma seguendo la tua mappa. Puoi partire dalle conclusioni oppure dal fatto che ti sembra più importante e puoi anche aiutarti con immagini o con altri supporti.

L'importante è che alla fine tu abbia detto i concetti fondamentali, che li abbia collegati correttamente, che tu sia stato in grado di illustrare l'argomento in modo che anche i tuoi alunni l'abbiano compreso. Naturalmente, siccome fai finta di essere un professore che fa lezione, dovrai usare, per esporre l'argomento, un linguaggio corretto e le parole specifiche che servono a far capire l'argomento.

Ultimo anno scuola dell'infanzia .- autonomia nelle attività scolastiche

Si propone un percorso finalizzato a ristrutturare lo spazio aula e le regole di utilizzo dei diversi angoli e dei materiali a disposizione:

1 - Ciascuno di voi deve immaginare di poter trasformare la nostra aula in un parco dei divertimenti (es. Paese dei balocchi di Pinocchio)quali angoli di quelli presenti possiamo lasciare?.....quali nuovi introdurre?.....possiamo costruire dei nuovi giochi?dove possiamo metterli? ...

2 - Dobbiamo individuare delle regole e dei criteri comuni per l'uso degli spazi.....

3 - Come possiamo condividere con i compagni ciò che abbiamo realizzato ?

Classe III media inferiore – comunicazione in pubblico

Reperire informazioni sull'offerta formativa nella provincia di Brescia ed elaborarne una presentazione al computer, da illustrare ai genitori nell'ambito del progetto di Istituto sull'orientamento.

Una volta identificata la situazione-problema si tratta di precisare e articolare le tappe del percorso che consentono di affrontare il problema identificato; da questo punto di vista la costruzione di un progetto didattico di questa natura si configura come un processo di problem-solving applicato alla didattica, attraverso la messa a fuoco dei passaggi che permettono agli allievi a cui è destinato il progetto di prepararsi, abilitarsi, organizzarsi, realizzare le attività necessarie a risolvere il problema posto. In termini formali tale passaggio richiama gli ingredienti tipici di qualsiasi progettazione didattica, ovvero la declinazione delle fasi e dei tempi del percorso attraverso la precisazione delle attività, delle metodologie, dei mezzi e degli strumenti richiesti dai diversi passaggi. Per la formalizzazione dell'itinerario non è stato proposto uno schema vincolante, nella Tav. 13 viene riportata la sintesi di due esempi tratti dalle tavole precedenti.

Tav. 13 Sintesi di percorsi didattici

Classe IV primaria – risoluzione di problemi

Fase 1: contestualizzazione – “Agenzia turistica” (2 ore)

Fase 2: preparazione – “A spasso per castelli, musei, teatri, ...” (4 ore)

Fase 3: approfondimento e consolidamento – “Tutti in gita” (8 ore)

Fase 4: sperimentazione – “Gita a Roma” (8 ore)

Fase 5: autovalutazione – “Guardando indietro” (2 ore)

<p>1) PRESENTAZIONE DEL COMPITO</p> <p>a. MOTIVAZIONI: una scelta consapevole comporta conoscere se stessi, ma anche l'offerta formativa del territorio, confrontandosi con genitori e insegnanti e con i pari.</p> <p>b. CONTENUTI E FASI: lettura ragionata della mappa del percorso.</p>
<p>2) ORGANIZZAZIONE GRUPPI DI LAVORO</p> <p>CREAZIONE DELLE COPPIE DI LAVORO in base alle abilità degli alunni, assegnazione delle consegne e delle tracce (indicazioni sui contenuti da sviluppare, indirizzi web, ...)</p>
<p>3) CONSULTAZIONE E ANALISI DEI DOCUMENTI - RICERCA NELLA RETE</p> <p>a. L'innalzamento dell'obbligo a 16 anni</p> <p>b. Le iscrizioni, l'orientamento e i risultati degli studenti iscritti al primo anno di scuola secondaria di secondo grado nell'anno scolastico 2006/2007</p> <p>c. L'attuale sistema formativo</p> <p>d. Indicazioni per non “perdersi”: i siti delle scuole secondarie di secondo grado nella provincia di Brescia</p>
<p>4) SCELTA DELLE INFORMAZIONI</p> <p>a. INDIVIDUAZIONE DELLE INFORMAZIONI essenziali e riduzione delle stesse a contenuti di diapositive, secondo un percorso condiviso con i compagni e le insegnanti.</p> <p>b. RAPPRESENTAZIONE SCHEMATICA DEL PERCORSO in un documento riassuntivo.</p>
<p>5) RIELABORAZIONE DELLE INFORMAZIONI</p> <p>Le coppie CREANO al computer DIAPOSITIVE E PAGINE DI DOCUMENTO in base al percorso già condiviso e alle indicazioni di lavoro dell'insegnante.</p>
<p>6) ORGANIZZAZIONE DEL CONVEGNO</p> <p>Si assegnano i ruoli e i tempi degli interventi; si scelgono le informazioni più significative per illustrare la presentazione. Si crea un biglietto di invito da distribuire prima del convegno.</p>
<p>7) GESTIONE DEL CONVEGNO</p> <p>Mentre un alunno al computer fa scorrere la presentazione, gli altri a turno ne illustrano i contenuti. Viene distribuito un documento che sintetizza la presentazione. Si invita il pubblico ad intervenire e si risponde a eventuali domande. Si distribuisce un questionario di valutazione sul convegno.</p>

Un ultimo passaggio cruciale riguarda le modalità di valutazione utilizzate per verificare i risultati raggiunti e per monitorare il processo che si intende realizzare, anch'esse orientate verso uno sguardo privilegiato sulla competenza del soggetto. Da qui il richiamo ad alcuni strumenti che caratterizzano un approccio valutativo centrato sulle competenze: rubriche valutative, compiti autentici, strategie autovalutative, modalità di osservazione, selezione di lavori esemplari, raccolta di opinioni di diversi soggetti, etc.

Vorrei limitarmi qui a richiamare il valore chiave della rubrica valutativa, che rappresenta l'anello di congiunzione essenziale tra il momento progettuale e il momento valutativo, in quanto declina in termini valutativi le prestazioni attese dal soggetto in rapporto al percorso che si intende realizzare (per un esempio vd. Tav. 5). Da questo punto di vista sarebbe auspicabile definire la rubrica valutativa prima della progettazione del percorso, nella fase di concettualizzazione della competenza attesa (vd. rappresentazione della competenza da sviluppare e individuazione traguardi formativi); alcune proposte di lavoro didattico vanno in questa direzione, in particolare la "progettazione a ritroso" che muove proprio dall'idea di definire prima i criteri e le modalità della valutazione e su tale base elaborare il piano didattico¹².

Criteri di qualità di un progetto didattico

Vorremmo in conclusione proporre una criteriologia di riferimento per apprezzare la bontà dei progetti elaborati, in relazione alle sfide poste da un insegnamento per competenze. In base a cosa valutare un progetto didattico? Come apprezzarne la coerenza e l'integrazione tra le parti? In che modo riconoscerne il grado di innovatività sul piano metodologico? Su queste domande intende centrarsi il presente contributo, allo scopo di fornire punti di riferimento utili per rileggere la propria progettazione.

Il punto di partenza della nostra criteriologia sono le sfide poste da un insegnamento per competenze individuate da Perrenoud e presentate nel primo capitolo della nostra serie¹³; si tratta di dettagliare sul piano metodologico-didattico con maggiore precisione tali sfide, che l'autore francese propone muovendosi su un piano culturale-professionale. Un primo contributo interessante ci viene da Gilbert Paquette¹⁴, il quale propone una tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di una competenza organizzata intorno a quattro ambiti (vd. Tav. 14):

- Ricevere, per evidenziare la ricezione di un dato sensoriale o concettuale ed il suo immagazzinamento in memoria (prestare attenzione e integrare);
- Riprodurre, per evidenziare l'utilizzo di schemi procedurali noti in un dato contesto (precisare, trasporre, applicare);
- Produrre, per evidenziare la messa a punto di una risposta originale ad una data situazione (analizzare, adattare, sintetizzare);
- Autogestirsi, per evidenziare l'analisi critica e l'autonoma gestione del proprio comportamento in rapporto ad un determinato contesto d'azione (valutare, auto controllarsi).

Lo schema proposto da Paquette consente di evidenziare l'integrazione di risorse che l'esercizio di una competenza richiede, presupposto presente, seppure con accentuazioni diverse, nella maggioranza delle concettualizzazioni di competenza proposte in ambito formativo. Lungo la stessa linea si muovono Anderson e Krathwohl¹⁵, i quali propongono una revisione della tassonomia di Bloom basata su una matrice processi/contenuti (vd. Tav. 15). Il tratto comune è una visione della competenza come mobilitazione di un insieme di componenti presenti nel soggetto:

¹² G. Wiggins - J. McTighe, *Fare progettazione* (2 volumi), Roma, LAS, 2007 (ed. or. 1998).

¹³ Cfr. M. Castoldi, "Insegnamento muro e insegnamento ponte",

¹⁴ G. Paquette, *Modélisation des connaissances et des compétences. Un langage graphique pour concevoir et apprendre*, Sainte Foy (Quebec), Presses Universitaires du Quebec, 2002 (citato in Maccario, 2006).

¹⁵ L. W. Anderson – D. R. Krathwohl et alii, *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, New York, Addison Wesley Longman, 2001.

le risorse, intese come conoscenze e capacità del soggetto; le strutture di interpretazione, intese come capacità di lettura di una situazione; le strutture d'azione, intese come capacità di azione in risposta ad un problema; le strutture di autoregolazione, intese come capacità di apprendimento dall'esperienza.

Tav. 14 Tassonomia delle capacità implicate nell'esercizio di una competenza

		DOMINIO			
CAPACITA'		COGNITIVO	PSICOMOTORIO	AFFETTIVO	SOCIALE
RICEVERE	1. Prestare attenzione	Interessarsi ad un fenomeno sociale.	Percepire una scorretta posizione del corpo davanti ad uno specchio.	Essere colpiti da una musica gradevole piacevole (o sgradevole).	Percepire una situazione tesa in un gruppo.
	2. Reperire in memoria o memorizzare	Ricordare o memorizzare i nomi di sostanze nocive per la salute dell'uomo.	Ricordarsi della modalità di esecuzione di un movimento di danza o fissare un nuovo passo.	Ricordarsi o riconoscere un comportamento utile per calmare la propria collera.	Ricordarsi o riconoscere una modalità per prendere parte costruttivamente ad un lavoro di gruppo lavorare in modo costruttivo in un gruppo.
RIPRODURRE	3. Precisare	Precisare una procedura aggiungendovi una tappa o indicando degli esempi.	Descrivere i movimenti di una danza già ripetuti.	Distinguere uno scherzo da un attacco personale che ci rattrista.	Modificare leggermente un ruolo già assunto in un gruppo.
	4. Trasporre	Rappresentare graficamente un approccio presentato oralmente.	Frenare per far rallentare il proprio monopattino basandosi sui propri riflessi nel frenare l'andatura dei propri pattini.	Evitare (o affrontare) una situazione spiacevole facendo riferimento ad una esperienza già vissuta.	Assumere la leadership in un gruppo in una situazione simile ad una situazione precedente già affrontata.
	5. Applicare	Utilizzare una modalità di calcolo conosciuta applicandola a dati nuovi.	Effettuare un tuffo secondo una modalità ben padroneggiata, ma in una nuova posizione (es. da un trampolino più alto) .	Dominare l'ansia applicando una tecnica ben conosciuta.	Simulare la gestione di una situazione di crisi con l'aiuto di un approccio ben conosciuto.
PRODURRE	6. Analizzare	Definire gli obiettivi, i dati, gli ostacoli in un tipo di problema.	Riconoscere i propri errori nell'esecuzione di un movimento.	Prevedere i propri stati emotivi in differenti situazioni che possono scaturire da una certa azione.	Analizzare la dinamica di un gruppo e riferirla ad una classe di modelli.
	7. Adattare	Aggiungere nuove componenti ad un metodo per correggere specifiche lacune.	Correggere certi movimenti nell'effettuare un tuffo.	Modificare alcune delle proprie reazioni affettive in una situazione di tensione.	Proporre un metodo per migliorare il clima della classe.
	8. Sintetizzare	Costruire una classificazione un piano di risoluzione generale a partire da esempi	Imparare a palleggiare per la prima volta	Sviluppare una attitudine completamente nuova a fronte di una situazione che suscita sconcerto	Trovare un maniera di comportarsi in un gruppo tale da farlo progredire.
AUTOGESTIRSI	9. Valutare	Valutare la solidità, la fondatezza e l'interesse di una argomentazione.	Collocare la qualità della propria prestazione nel suonare uno strumento in rapporto alla classe.	Valutare il proprio stato affettivo in seguito ad una discussione difficile con degli amici.	Determinare la qualità e la produttività di un lavoro di gruppo al quale si è partecipato.
	10. Auto-controllarsi	Decidere di cambiare completamente il proprio approccio nel modo di valutare certe situazioni.	Iniziare un piano sistematico di valutazione e di miglioramento nella pratica di un certo sport.	Gestire le proprie emozioni, valutandole regolarmente per migliorare il proprio benessere generale.	Assumersi la responsabilità di migliorare gli atteggiamenti dei partecipanti ed il clima sociale di un gruppo.

Tav. 15 Matrice Processi-Contenuti per la formulazione di obiettivi didattici

	Ricordare	Comprendere	Applicare	Analizzare	Valutare	Creare
Conoscenza fattuale						
Conoscenza concettuale						
Conoscenza procedurale						
Conoscenza metacognitiva						

Fonte: Anderson-Krathwoh, 2001

Un esempio di tale integrazione ci viene fornito da A. Schoenfeld in relazione alle condizioni necessarie per affrontare con successo il problem solving matematico ¹⁶; l'autore evidenzia quattro condizioni, che richiamano le componenti indicate in precedenza:

- le risorse cognitive, come insieme di conoscenze e procedure necessarie alla risoluzione di un problema;
- le euristiche, intese come regole per procedere in situazioni difficili e per mettere a fuoco il problema da risolvere;
- il controllo, intese come capacità di pianificazione, monitoraggio, valutazione del proprio agire;
- il sistema di credenze, intese come concezione della disciplina, contesto psicologico, etc.

Alla luce di tale visione integrata di competenza, P. Parmentier e L. Paquay propongono uno strumento di autovalutazione delle pratiche didattiche ¹⁷, centrato sulla corrispondenza tra le attività messe in campo dal soggetto che apprende nell'esercizio di una competenza e le azioni di insegnamento che le promuovono (vd. Tav. 16). E' interessante evidenziare che i principi metodologici proposti riguardano i diversi momenti dell'azione di insegnamento, riconducibili alle seguenti categorie (vd. Tav. 17):

- la prima riguarda il momento di anticipazione dell'azione di insegnamento (progettazione - P);
- la seconda riguarda la gestione della relazione comunicativa docenti-allievi (dimensione relazionale - DR);
- la terza riguarda la gestione della mediazione didattica tra soggetti in apprendimento e oggetto di apprendimento (dimensione metodologica - DM);
- la quarta riguarda la gestione del *setting* formativo (dimensione organizzativa - DO);
- l'ultima riguarda il momento di controllo dell'azione di insegnamento e dei suoi risultati (valutazione - V).

¹⁶ A. Schoenfeld, *Mathematical Problem Solving*, New York, Academic Press, 1985.

¹⁷ P. Parmentier – L. Paquay, *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de competence? Developpement d'un outyl d'analyse: le Comp A.S.*, Universite Catholique de Louvain, 2002.

Nella Tav. 16 viene indicato a fianco di ogni principio metodologico il simbolo relativo alla categoria prevalente; lo schema proposto offre un interessante repertorio di criteri per valutare la qualità di un progetto didattico orientato allo sviluppo di competenze. Lo si propone, pertanto, come prospetto di sintesi dei caratteri distintivi di un insegnamento-ponte.

Tav. 16 Uno strumento di autovalutazione dell'insegnamento.

ATTIVITA' DELL'ALLIEVO	PRINCIPI METODOLOGICI
AFFRONTARE SITUAZIONI PROBLEMATICHE	<ul style="list-style-type: none"> • Proporre situazioni complesse, realistiche, sfidanti (P)
GESTIRE RISORSE DIVERSIFICATE	<ul style="list-style-type: none"> • Considerare i saperi come risorse da mobilitare (DM) • Predisporre ambienti di apprendimento (DO) • Favorire l'apertura verso l'esterno (DO) • Aiutare a gestire le informazioni (DM)
AGIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Strutturare i percorsi in base alle attività degli allievi (P) • Tendere a prodotti significativi (P) • Lasciare agli allievi spazi di decisione sulla realizzazione dei compiti (DR)
INTERAGIRE	<ul style="list-style-type: none"> • Stimolare l'interazione sociale come risorsa per l'apprendimento (DR) • Prevedere e definire ruoli nel gruppo (DR)
RIFLETTERE	<ul style="list-style-type: none"> • Promuovere riflessione e consapevolezza sui prodotti e i processi del lavoro didattico (V)
VALUTARE	<ul style="list-style-type: none"> • Coinvolgere gli allievi nella valutazione del proprio apprendimento (V) • Adottare una valutazione dinamica e regolativa (V)
STRUTTURARE LE CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Prevedere momenti di lavoro personale (DO) • Consolidare negli allievi le strategie di progettazione e controllo del proprio apprendimento (DM) • Proporre organizzatori anticipati dell'apprendimento (DM)
INTEGRARE	<ul style="list-style-type: none"> • Proporre compiti che aiutino a stabilire legami tra le conoscenze (P) • Fare emergere le preconoscenze in relazione ai nuovi saperi (DM)
COSTRUIRE SIGNIFICATI	<ul style="list-style-type: none"> • Aiutare l'allievo ad attribuire senso all'apprendimento (P) • Promuovere motivazioni intrinseche, di apprendimento e produzione (P)
TRASFERIRE LE CONOSCENZE	<ul style="list-style-type: none"> • Richiamare i contesti di vita reale in cui utilizzare i propri saperi (DM) • Aiutare gli allievi a mobilitare i propri saperi di fronte a problemi (DM) • Mettere alla prova l'allievo di fronte a situazioni inedite (DM) • Proporre materiali che favoriscano il transfert (DM)
ESSERE ACCOMPAGNATO	<ul style="list-style-type: none"> • Sostenere l'allievo sul piano cognitivo ed emotivo (DR) • Ritrarsi gradualmente per sviluppare l'autonomia dell'allievo (DR)

Fonte: Adattamento di Maccario, 2006.

Tav. 17 Modello di analisi dell'insegnamento

